



La veille : un élément structurant de la construction d'une professionnalité pour les étudiants en master documentation ?

Florence Thiault, Jacques Kerneis, Rozenn Rouillard, Richard Peirano

► To cite this version:

Florence Thiault, Jacques Kerneis, Rozenn Rouillard, Richard Peirano. La veille : un élément structurant de la construction d'une professionnalité pour les étudiants en master documentation ?. Revue de l'Université de Moncton, 2013, Culture de l'information et pratiques informationnelles durables, 44 (1), pp.87-109. 10.7202/1029304ar . hal-01054950

HAL Id: hal-01054950

<https://hal.science/hal-01054950>

Submitted on 10 Aug 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La veille : un élément structurant de la construction d'une professionnalité pour les étudiants en master documentation ?

Auteurs :

Florence Thiault, florence.thiault@univ-lille3.fr, Université Lille 3, laboratoire GERIICO

Jacques Kerneis, jacques.kerneis@bretagne.iufm.fr, IUFM-Université de Bretagne Occidentale et chercheur associé au CREAD et au PREFics

Rozenn Rouillard, rozenn.rouillard@univ-rennes2.fr, Université Rennes 2, laboratoire CREAD

Richard Peirano, richard.peirano@gmail.com, Professeur-Documentaliste et formateur

Introduction

Notre recherche se centre sur les pratiques d'étudiants en formation initiale qui préparent un master documentation, en France. Ils ont pour la grande majorité d'entre eux entre 20 et 25 ans et souhaitent devenir professeur documentaliste. Cette étude vise à mieux connaître les étudiants et les besoins de cette population particulière. Elle a un caractère d'utilité sociale et vise à produire une meilleure formation, puisque les quatre auteurs interviennent, à des degrés divers dans ce cursus. Les formateurs souhaitent mieux connaître le profil de ce public car les étudiants qui intègrent cette formation sont issus de licences d'origines diverses et, leur culture de l'information est très variable. Ils doivent rapidement acquérir une base épistémologique dans le domaine des sciences de l'information, dans la perspective du concours de recrutement de professeur-documentaliste. Par ailleurs, malgré de possibles expériences d'activité salariée en parallèle de leurs études, le contact avec le futur terrain d'exercice, un centre de documentation et d'information (CDI) d'établissement scolaire, est généralement faible.

Il s'agit d'une recherche de type coopératif qui essaie d'objectiver un lien étroit entre la pratique professionnelle de veille et la construction d'une culture informationnelle, partie intégrante de leur professionnalité. Nous souhaitons comprendre les modifications à l'œuvre dans les comportements des étudiants en interrogeant l'évolution des pratiques de veille entre l'entrée en formation et la fin du master. La veille informationnelle est-elle, *in fine*, un outil de construction de l'identité professionnelle de ces futurs documentalistes ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous présenterons tout d'abord notre cadre théorique de référence. En effet, les termes de pratiques, d'usages, de pratique informationnelle et de professionnalisation forment une nébuleuse que nous tenterons d'ordonner, autour de quelques points de repères, issus le plus souvent des sciences de l'information et de la communication. Ils

guideront notre analyse tout au long de ce texte. Nous poursuivrons en présentant l'agencement des diverses méthodes qui nous a permis de mener l'enquête (Dewey, 1938) à propos de l'impact des pratiques de veille chez ces étudiants. Nous présenterons enfin les résultats que nous avons établis avant de tirer quelques enseignements et perspectives tant dans le domaine de la formation que de la recherche.

1. Cadre théorique

Nous présentons dans ce texte les concepts de manière linéaire, mais nous souhaitons insister sur le fait que c'est ensemble qu'ils prennent sens et font système. Nous débutons cette présentation de nos concepts clés par celui de professionnalisation pour ensuite traiter des pratiques informationnelles.

1.1 Professionnalisation des étudiants

Cette formation se situe dans le cadre universitaire « métier de l'enseignement et de la formation » et il n'est pas inutile de rappeler la tension entre deux modèles qui perdure aujourd'hui dans les systèmes éducatifs, au niveau international : le modèle à *compétences minimales* et le modèle à *professionnalisme ouvert* (Vonk, 1992). Dans la perspective du second modèle, les aspects existentiels, relationnels et affectifs constituent un enjeu de formation, au même titre que les compétences didactiques, comme le souligne Cifali (1991) et la veille représente un exemple illustratif de cette nécessité d'une prise en compte globale. Ces différentes conceptions de l'enseignement pèsent sur la formation des professeurs-documentalistes, mais leur problématique est très spécifique, puisqu'il s'agit d'un métier original, proche de celui de bibliothécaire et d'enseignant, qui n'est pas encore stabilisé et exige d'inventer de nouvelles postures. Wittorski (2011) distingue *la professionnalisation* qui relève d'une intention

organisationnelle et le *développement professionnel*, qui est un processus de transformation du sujet, par le développement de compétences et par des négociations de nature identitaire. Cet amalgame qui mêle les transactions entre « identité pour soi » et « identité pour autrui », constitue l'identité professionnelle vue comme les « manières socialement reconnues pour les individus de s'identifier les uns, les autres, dans le champ du travail et de l'emploi » (Dubar, 2001). C'est sur cette définition que nous nous basons (Thiault, 2012), quand nous pointons la « double identité, élément de la *doxa* de la profession » des professeurs-documentalistes. Il est également nécessaire d'envisager des combinaisons de voies pour comprendre comment s'articulent les itinéraires de développement professionnel et les logiques de fonctionnement des dispositifs, même en situation de formation. Cette approche permet également d'associer les aspects *micro* (l'individu en prise avec la situation) et *macro* (l'organisation, le social et ses enjeux) et donc de permettre une compréhension de ces deux ingrédients entremêlés, alors qu'ils sont souvent pensés séparément.

Pour notre part, nous distinguerons *a priori* la veille réalisée dans le cadre de la formation qui permet de développer ainsi des compétences qu'il reste à identifier plus précisément, de l'activité qui consiste à tester des outils et des démarches didactiques dans la perspective de les utiliser, plus tard avec des élèves, ou de fournir un service de veille dans l'établissement scolaire.

Pour clore cette section, il nous semble intéressant de signaler que l'intérêt de cet objet d'étude ne se limite pas à la formation des professeurs-documentalistes. Ces enseignants constituent, d'une certaine manière, une « base avancée » de pratiques peu médiées qui apparaissent progressivement chez d'autres étudiants ou plus largement d'autres adultes ou professionnels. En effet, les enseignants ne sont pas les seuls à pratiquer une veille « autonome ». Les travaux de Fabre, Liquète et Gardies (2010) montrent que c'est aussi le cas des agriculteurs bio. Lehmans,

Frayssé et Liquète (2011) soulignent également que l'on retrouve de telles pratiques chez les architectes et les éco-construteurs.

1.2 Pratiques informationnelles et construction des savoirs

Pour analyser les résultats de l'enquête sur les pratiques de veille informationnelle des étudiants de master documentation, nous allons nous appuyer sur les notions d'usage et de pratiques. L'usage implique une dimension temporelle, une forme d'habitude (les us et coutumes), mais surtout un rapport à un objet. Pour analyser les usages, il faut prendre spécifiquement en compte la rencontre d'un sujet avec les objets. Nous définirons l'usage comme une conduite située face à des objets. Cette définition implique aussi une technique de relation à l'objet et une dimension sociale, culturelle. Pour Le Marec (2001) : « l'usage est une dimension plastique, ouverte et complexe qui peut intégrer au moins trois dimensions fondamentales : les projets, les contextes, les techniques, les trois s'appuyant largement sur les représentations sociales ». L'étude des usages dans les termes de l'appropriation sociale des technologies s'intéresse aux trajectoires d'usage des usagers. Cette généalogie des usages (Jouët, 2000) constitue un facteur déterminant de l'appropriation par les usagers. Parmi les nombreuses définitions dont fait l'objet la notion de pratiques, nous retenons la suivante :

Les pratiques sont des conduites finalisées, individuelles ou collectives, figées ou adaptatives, socialement situées, inscrites dans une temporalité, sous-tendues par des représentations, des savoirs, une logique et un raisonnement, marquées par une appréciation de soi et des autres, et révélatrices d'une culture qu'elles enrichissent éventuellement en retour (Perriault, 2004).

Cette définition permet d'inclure l'épaisseur sociale de la pratique, sa dimension cognitive et émotionnelle et d'intégrer la question des contextes, primordiale si l'on souhaite comprendre les modifications à l'œuvre dans les comportements. Les usages s'inscrivent dans des pratiques

sociales, en particulier lorsqu'il s'agit d'aborder les technologies numériques. La notion de « pratiques informationnelles », quant à elle, décrit l'ensemble des comportements liés à la recherche et à l'utilisation d'informations comprises comme des pratiques communicationnelles s'attachant ici à des fins d'apprentissage et recouvrent :

La manière dont l'ensemble des dispositifs (techniques comme les logiciels ou non comme les bibliothèques), des sources (en particulier d'informations mais aussi les ressources humaines), des compétences cognitives et habilités informationnelles sont effectivement mobilisés dans les différentes situations de production, de recherche, et de traitement de l'information (Ihadjadene et Chaudiron, 2009).

Les études d'usage ont longtemps été associées au pôle concepteur, les logiques technicistes étant alors opposées aux logiques sociales du pôle récepteur. La notion de « pratiques situées » permet de se rapprocher de la problématique des médiations. Les outils technologiques jouent un rôle dans la structuration et la gestion des mécanismes cognitifs des acteurs qui agissent sur l'outil pour donner du sens à leurs pratiques communicatives. Jouët (2000) indique que « l'appropriation dans la construction des usages se fonde aussi sur des processus qui témoignent d'une mise en jeu de l'identité personnelle et de l'identité sociale de l'individu ». L'auteur considère que les pratiques de communication qui intègrent les TIC s'élaborent autour d'une double médiation. Ainsi « la médiation est à la fois technique car l'outil utilisé structure la pratique mais la médiation est aussi sociale car les mobiles, les formes d'usage et le sens accordé à la pratique se ressource dans le corps social. » (Jouët, 2000)

Dans un contexte de convergence numérique, la réflexion sur les pratiques informationnelles est renouvelée. Les nouveaux dispositifs (CMS, Web 2.0, réseaux sociaux, ...) induisent de nouvelles pratiques et de nouveaux modes d'organisation et de construction des connaissances. Cette conversion ravive des problématiques anciennes, la dimension sociale et communautaire du web apparaissant comme un démultiplicateur pour le partage et la mise en commun des

connaissances. Le passage d'une logique d'information à une logique de communication et de création de contenus favorise une communication de masse du savoir. Il faut cependant rappeler que « brasser l'information n'est pas acquérir des savoirs » [...] L'important est d'intégrer ces informations dans des savoirs et ces savoirs dans des cultures. C'est-à-dire dans des pratiques qui donnent du sens à ce que l'on fait dans sa vie et dans sa profession ... » (Rosnay de, 1998). Au-delà de l'informatif, les pratiques de veille visent à dégager les dimensions structurantes de l'information-documentation. « L'essentiel n'est pas seulement l'information apprise – de toute manière aisément disponible sur la Toile – mais ce qu'elle structure mentalement » (Sander, 2007). Le terme culture informationnelle forgé par Baltz marque la volonté de prendre en compte les reconfigurations engendrées par la société de l'information. Il s'agit d'intégrer un agir social qui ne sera plus simplement fondé sur des connaissances et des compétences mais qui recouvre en fait une nouvelle « vision du monde ». L'acquisition d'une culture informationnelle permet de dépasser le décryptage, l'étiquetage, pour une interprétation active, afin de qualifier, penser la complexité des objets culturels, les différents ordres de savoir (Jeanneret, 2000).

2. Méthodes

Cette partie méthodologique précisera de quels modèles méthodologiques, cette recherche particulière s'inspire. Nous décrirons ensuite, les différentes phases suivies dans la réalisation de l'enquête.

2.1 Deux modèles proches : la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) et les recherches coopératives en science de gestion

Cette démarche s'appuie sur le principe de l'ingénierie didactique coopérative développée en didactique (Sensevy, 2007, 2011), mais celle-ci a été essentiellement utilisée dans le cadre de la formation continue, c'est-à-dire avec des enseignants qui ont développé une certaine professionnalité. Le fait de travailler avec des étudiants venant de divers horizons et ayant eu le plus souvent très peu de contact avec le métier de professeur-documentaliste n'est pas sans conséquences. Le second modèle qui a des similitudes avec ce dispositif particulier de formation-recherche peut être trouvé en sciences de la gestion. Cette science pratique volontiers la recherche-action pour apporter des réponses à des problèmes concrets identifiés comme tels par les praticiens » (Félix et al., 2009). Parmi ses différentes formes, le « *participatory inquiry paradigm* » de Heron et Reason (1997), a pour particularité et pour principal objectif de créer une relation collaborative entre chercheurs et praticiens, transformant ces derniers en co-chercheurs.

Pour le cas qui nous occupe, il s'agit de mieux connaître la population que nous avons en formation. Cette enquête intéresse les formateurs mais aussi les étudiants, dans la mesure où ils s'interrogent beaucoup, comme nous allons le voir, sur leurs propres capacités à intégrer la culture de l'information.

2.2 Évolution de l'objet d'étude et méthodologie adaptée

Cette problématique est apparue au cours d'une activité de présentations mutuelles au début du cours « initiation à la démarche de recherche » à l'université Rennes 2. A travers un jeu du blason servant à faire les présentations, chacun devait poser à un de ses collègues la question suivante « qu'avez-vous toujours voulu savoir sur les pratiques informationnelles de vos pairs...

sans oser (ou avoir l'occasion de) le demander ». Une certaine angoisse par rapport à la pratique de la veille est apparue assez largement auprès des trente étudiants de master 1. Nous en citons une, qui trahit bien cette inquiétude : « Est-ce que je suis en retard sur les autres en terme de maîtrise de l'information ? ». Cet état de fait était en partie provoqué par le démarrage récent d'un cours centré sur la veille informationnelle. Petit à petit, l'enquête s'est structurée et les étudiants ont, dans le cadre du cours (découverte des méthodes quantitatives), structuré un questionnaire en partant de leurs interrogations initiales. Il s'agissait de questionner les pratiques informationnelles des étudiants en master documentation à travers toute la France. Pour cela, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès des étudiants inscrits en première et deuxième année du master documentation en 2012/2013.

Le travail d'enquête s'appuie sur un questionnaire mis en ligne (sur LimeSurvey), qui a été relayé par les formateurs des masters et par une annonce sur les réseaux sociaux et la blogosphère du domaine. Le questionnaire est constitué de trois parties intitulées comme suit : « Vous et internet », « vous et la veille » et « votre profil ». Dès le départ, les étudiants de cette promotion ont été associés à la recherche. Ils ont ainsi participé à l'élaboration du questionnaire mais aussi à l'analyse descriptive des données recueillies. Autrement dit, ils ont construit et exploité le principal outil de l'enquête en prenant tour à tour, ou tout à la fois, le statut d'enquêteur et celui d'enquêté. Les échanges engagés entre pairs enrichissent la communauté d'apprentissage, par ailleurs alimentée par un blog¹, des notes de cours augmentées, une plateforme Zotero avec un groupe privé (engrammage partagé de textes, Kerneis, 2011). Au-delà des

¹ <http://www.relation-transformation-partage.info/wordpress/2012/11/29/dispositif-pour-une-communaute-dapprentissage/>

compétences développées (anticipation, objectivation, etc.), les étudiants se sont ainsi familiarisés de façon pragmatique avec ce que recouvrent la recherche et ses différentes étapes.

L'échantillon de l'enquête ne correspond pas à la somme des répondants (199). Nous avons fait le choix de n'exploiter que 136 questionnaires, au regard des non-réponses importantes (qui dépassent la moitié du questionnaire) comptabilisées dans les 63 autres questionnaires. Précisons que seuls 108 questionnaires ont été entièrement complétés, soit 54,3 % des répondants. Les données ont été analysées *via* des logiciels classiques de traitement de données quantitatives (Excel, SPSS).

Un entretien collectif a également été mené avec cinq étudiantes volontaires en fin d'année universitaire, pour aller plus loin dans la compréhension des pratiques collectives et individuelles qu'ils ont progressivement développé au cours de cette première année. Nous présentons maintenant de manière synthétique et structurée les résultats les plus saillants de cette enquête.

3. Résultats

3.1 Ecologie informationnelle

Selon Liquète (2012), le système d'information est composé de quatre éléments qui interagissent entre eux : des acteurs, des structures, des ressources et des services. Dans le cadre de notre enquête auprès des étudiants, ces quatre éléments sont appliqués à un système d'information particulier, leur propre système de formation. Nous retrouvons donc des acteurs (pairs, formateurs, mais aussi relations numériques), des structures tels l'environnement universitaire (macro), celui de la formation (meso) et/ou l'environnement numérique personnel (micro), des ressources (prescriptions enseignantes, ressources documentaires) et des services (outils

numériques). Nous avons fait le choix de ne pas séparer ces éléments en action pour l'analyse. Nous ne présentons ici que quelques résultats qui nous paraissent symptomatiques. Sur 136 répondants, 85,3 % des enquêtés consultent Internet plus d'une heure par jour (quel que soit l'écran), 44 % plus de trois heures. L'usage d'Internet paraît donc bien inscrit dans les pratiques quotidiennes des étudiants.

- **Usage des moteurs de recherche**

Nous observons deux tendances dans l'usage des moteurs de recherches. La première révèle : un usage équivalent en privé comme en professionnel et la seconde un usage différencié entre ces deux contextes. Dans ce dernier cas, la différence est soit d'un usage moindre en contexte professionnel, soit l'inverse. La première tendance est illustrée par l'usage de Google (62,3 % privé / 61,8 % professionnel). Nous constatons que ce chiffre est en deçà des chiffres nationaux (Baromètre Atinternet = 90,8 % part de marché). Cet écart est-il explicable par une prévention envers Google parmi les étudiants en information-documentation ? Pour la seconde tendance (qui révèle des usages différenciés), on constate que le couple Bing +Yahoo est moins utilisé en contexte professionnel. Nous pouvons ici émettre quelques hypothèses : réputation négative de Microsoft ; discours négatif dans le contexte de formation intériorisés par les étudiants. Nous remarquons aussi qu'un moteur est plus utilisé en contexte professionnel qu'en contexte privé : Exalead. Il nous apparaît, ici, que « l'effet formateur » ou « effet de contrat » est prégnant. Il semble être prescrit ou objet d'étude en formation car il est français et souvent considéré comme un laboratoire d'innovation.

- **Usage des réseaux sociaux**

Dans ce domaine, il faut aussi distinguer usage personnel et usage éducatif en formation. Ainsi, on peut différencier des niveaux d'usagers entre le novice, l'imitateur communautaire, l'innovateur social et le prescripteur. Dans ce dernier cas, il s'agit soit d'un formateur dans le système de formation, soit de pairs dans le groupe, soit « d'experts » dans une communauté. Nous avons interrogé les étudiants sur leurs usages d'un réseau social numérique (136 répondants, 89 % oui / 11 % non). Les résultats mettent en avant le rapport entre mode pédagogique vs réputation négative indépendamment de tous critères fonctionnels. Un focus sur Facebook (48,7 % privé / 20 % professionnel) et Pearltree (5,5 % privé / 24,1 % professionnel) permet d'éclairer nos propos. Ainsi, nous nous étonnons de constater qu'un public de futurs jeunes professionnels de l'information utilise peu Facebook alors que 77 % de cette génération y est inscrite (tranche 18/24 du baromètre Ifop 2012). La moitié des répondants considèrent que Facebook n'est pas à utiliser dans un cadre professionnel. S'agit-il de nouveau d'un « effet formateur », de pression sociale ou d'une césure forte entre privé et professionnel ? Cet écart est aussi très marqué avec Pearltree : outil de social bookmarking qui monte en puissance aujourd'hui dans le contexte de ce que l'on appelle la curation. Cet outil bénéficie d'une forte visibilité dans la communauté numérique des « enseignants expérimentateurs ». S'agit-il d'une prescription inscrite dans le cursus scolaire ou alors d'une nouvelle tendance formative des réseaux numériques ?

En usage privé, des réseaux émergents que sont Pinterest, Instagram, Foursquare, Tumblr sont peu utilisés par les étudiants (autour de 5% chacun). Cependant, la comparaison avec les chiffres de l'enquête de l'IFOP déjà citée, nous informe que les étudiants enquêtés sont plus inscrits sur

ces plates-formes que la moyenne des membres au niveau national. On note aussi qu'au niveau générationnel, ils sont moins inscrits dans les grands réseaux mais plus dans ces réseaux émergents : lassitude, effet professionnel, curiosité plus forte ?

Hormis quelques réseaux sociaux classiques, les étudiants pratiquent peu la plupart des outils actuels. Faut-il pour autant poser le constat d'un manque de culture numérique ?

- **Ressources utilisées**

Nous avons regroupé dans six catégories les ressources indiquées par les répondants (427 propositions).

- Les sites d'actualité et les grands médias (5 %).
- Les sites d'institutions en lien avec l'univers des bibliothèques et de la documentation (13,3 %).
- Des blogs d'experts dans le domaine de l'information-documentation ou dans le secteur de l'information numérique (11,4 %).
- Des outils de recherche d'information, des bases de données et des encyclopédies (23,9 %). Nous sommes donc ici plutôt du côté des services et moins des ressources.
- Des sites dans le domaine de l'éducation : réseaux institutionnels ou associatifs (25,5 %).

- Des sites dédiés au professeur documentaliste (21,3 %). Nous y trouvons les deux environnements généralistes *Savoirs CDI* (réseau CRDP) et *Docs pour Docs* (collaboratif), ensuite les pages documentation des sites académiques et quelques blogs de professeurs documentalistes.

Le « top 10 » des sites les plus cités recouvre 50,5 % des propositions. Nous trouvons selon un ordre décroissant : *Savoirs CDI*, *Eduscol*, *Cairn*, *education.gouv*, *Café pédagogique*, *ENT et site d'université*, *ADBS*, *BNF*, *Docs pour docs*, *Affordance*.

- **Pratiques d'espace de partage dans la formation**

Moeglin (2011) s'interroge sur les outils tels que Facebook, Youtube ou Twitter qui conçus en dehors de l'éducation « servent souvent et autant et même plus que les outils spécifiquement éducatifs ». Il pose la question de la concurrence de ces media extérieurs face à ceux légitimes que cautionne l'institution et interroge leurs relations de coexistence. Les résultats présentés ici montrent une stricte équivalence entre l'usage de la plate-forme institutionnelle *Moodle* (19,3 %) et un espace collaboratif en ligne (19,6 %) comme *Google Drive*. En effet, les formateurs recourent de façon généralisée à l'utilisation des plateformes institutionnelles pour diffuser les supports de cours. Pour leur part, les outils du Web 2.0 permettent un usage personnel avec une dimension coopérative entre pairs. L'utilisation d'outils de prise de note en ligne et l'échange de fichiers donnent les moyens aux étudiants de partager et de combiner ces ressources pour leurs propres activités pédagogiques.

3.2 Représentations de la veille

Tout comme les concepts de « professionnalisation » et de « pratiques », le consensus lexical masque un « dissensus » sémantique qui entoure le mot « veille ». Pour illustrer cet état de fait, nous produisons ici quelques éléments définitoires avant de cerner, à travers le questionnaire et l'entretien collectif, la vision qu'en ont les étudiants. La première définition, produite par l'Afnor, est la plus répandue. Elle considère la veille comme une : « activité continue et en grande partie itérative visant à une surveillance active de l'environnement technologique, commercial, juridique, concurrentiel etc., pour en anticiper les évolutions ».

Nous nous appuyerons dans cet article sur la définition proposée par Peirano (2012) qui a une dimension systémique et ouverte : « apporter la bonne information à la bonne personne, au bon moment en vue de répondre à un besoin ». Elle insiste également sur l'aspect temporel et stratégique : « Un bon veilleur sera donc celui qui va anticiper des problèmes qui n'existent pas encore, mais qui sont en voie d'émergence ! ». D'autre part, cette définition comporte une dimension de la veille qui nous intéresse particulièrement dans le cadre d'une utilisation en formation. « Veiller c'est apprendre, c'est le même processus avec des finalités différentes ». La veille n'est donc plus seulement envisagée dans le rôle qu'elle tient dans une structure, mais comme un processus humain d'apprentissage entre questionnement de son besoin d'information et diffusion/production/mise en forme/externalisation de ses connaissances personnelles. Ce dernier aspect renvoie alors à une dimension de mise à distance de ce que j'apprends en même temps qu'à une réflexion sur les méthodes d'apprentissage que l'on regroupe communément sous le terme de métacognition.

Nous essayons maintenant de mesurer l'écart entre cette définition et celle que donnent les étudiants. Dans le questionnaire que nous avons proposé aux étudiants, nous n'avons pas donné

de définition de la veille. Nous leur avons au contraire demandé d'en produire une. Nous savons que cette notion est aussi un construit au carrefour entre savoir de référence, expérimentation institutionnelle ou expérimentation personnelle ainsi que dispositif de formation. Les étudiants définissent la veille de façon actionnelle et sa complexité est soulignée. Il s'agit d'une activité instrumentée pour se « tenir au courant ». Cette métaphore du courant est en cohérence avec la notion de flux (présente 7 fois sur 118 réponses à la question ouverte). Ce sont les résultats de la veille qui sont mis en avant (et les moyens mis en œuvre pour les obtenir). Les idées d'efficacité, de rapidité, d'économie, d'outillage sont présentes 31 fois en élément principal de définition et 21 fois en élément secondaire. Par contre, les deux aspects qui nous semblent essentiels (l'anticipation et le lien avec l'apprentissage) ne sont pratiquement pas présents dans ce corpus pourtant riche. Leur jugement global par rapport à cette pratique n'est pas très positif.

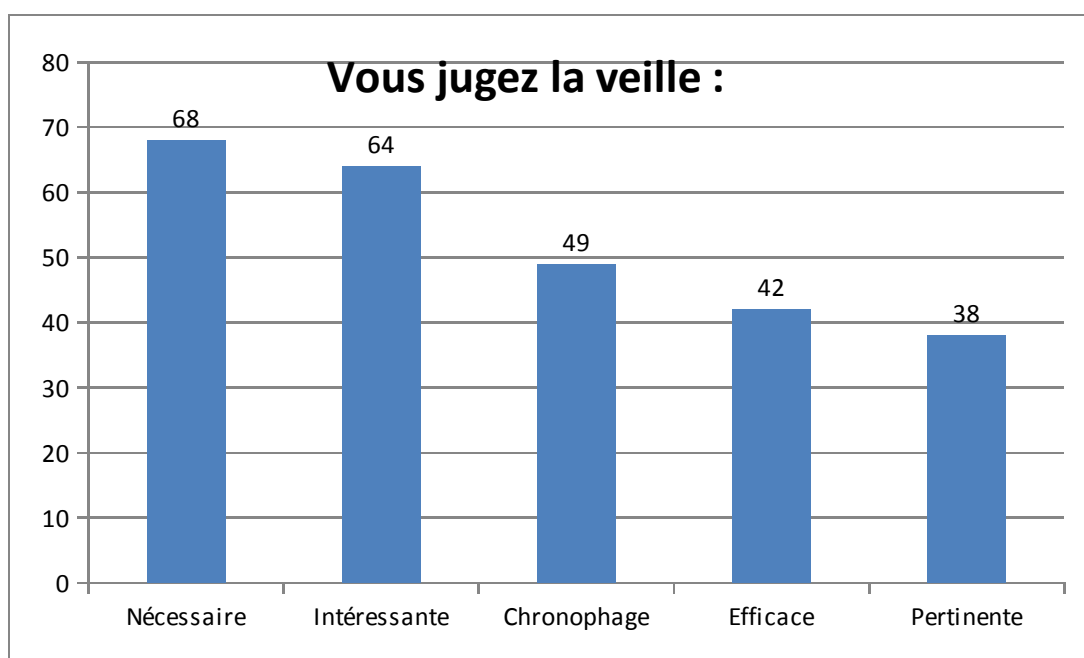


Figure 1 : Jugement concernant la veille

Les étudiants répondant à cette question mettent clairement en doute sa pertinence (98 étudiants sur 136). On peut faire l'hypothèse qu'ils préfèrent massivement s'en remettre à la veille des formateurs et à leur expertise.

Seulement 33 étudiants utilisaient déjà des outils de veille avant le master (les outils en questions seront détaillés ensuite). Pour les $\frac{3}{4}$ des étudiants interrogés, cette pratique est donc nouvelle (ou absente). 44 étudiants déclarent quelques changements dans leurs pratiques et 49 de gros changements. C'est la nécessité (la masse des informations à traiter) qui les amène à se tourner vers la veille. Ils analysent ce changement comme un gain en termes de méthodes et de stratégie de veille (31 réponses) et une conséquence de la découverte d'outils nouveaux (16 réponses).

Sur les 102 étudiants qui déclarent utiliser des outils, la répartition est la suivante :

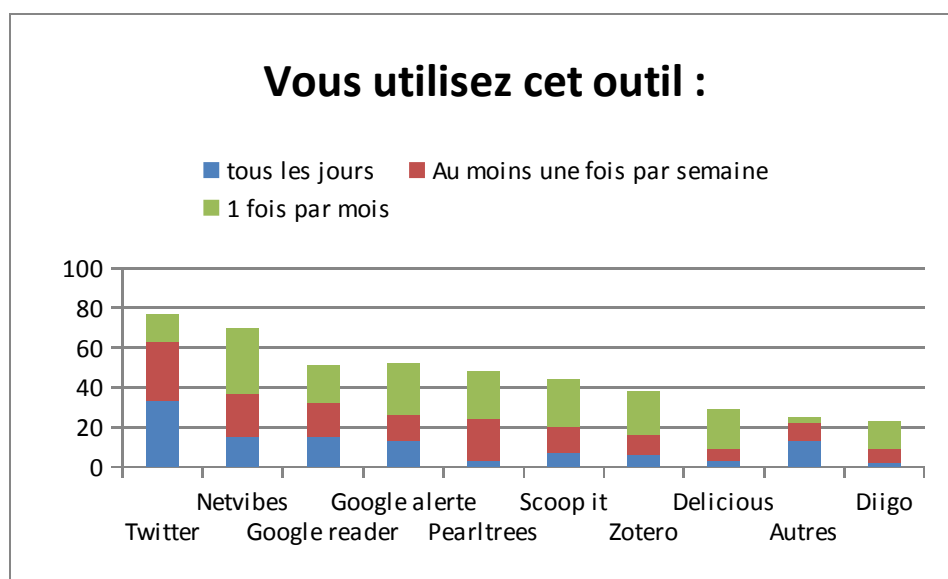


Figure 2 : Fréquence d'utilisation des outils de veille

Ils sont juste un peu plus de 50 % des étudiants à utiliser Twitter. Netvibes est un outil très différent qui nécessite un « investissement » de départ plus important et une démarche plus

active de « mise en réserve de données ». Il n'est pas boudé par les étudiants malgré son ancienneté. C'est sans doute au contraire cette stabilité qui explique son choix qui relève sans doute de la prescription ou du mimétisme. Ici aussi se pose une question concernant la nature de l'usage. S'agit-il de stocker « par prudence » ? Ils considèrent les outils comme des « aide-mémoire » et ont, à ce stade, du mal à se projeter dans le long terme. L'entretien avec les étudiants inscrits à Rennes a permis d'apprendre qu'ils utilisent, d'une manière qui leur semble satisfaisante, une Dropbox où les documents sont classés en fonction des cours dispensés. Ils trouvent donc un équilibre qui, s'il ne les satisfait pas totalement, semble « sous contrôle ».

Conclusion – Discussion

En tant qu'acteurs, les étudiants enquêtés n'ont pas forcément de pratiques professionnelles numériques développées. La plupart de leurs usages proviennent de leur sphère d'expérimentation privée. Ils ont des usages souvent basiques d'outils du web 2.0. Les outils qu'ils utilisent sont sensiblement différents de ceux utilisés par les gens de leur génération. Pour qu'ils soient utilisés massivement et collectivement, il faut qu'ils soient simples et transparents. L'exemple de la Dropbox est éclairant à cet égard. Ces outils sont au cœur de pratiques qu'ils considèrent comme nécessaires et attendues (« on ne peut pas faire autrement du fait de la masse de connaissances à acquérir... avec tous les exposés qu'on nous fait faire ! »). Du point de vue du pôle structure de l'écosystème de Liguette évoqué dans l'article, il est à noter la part importante du contexte et des dispositifs de formation mis en place. En ce qui concerne les ressources, ce sont surtout des sources officielles ou ayant une influence prépondérante dans la sphère info-documentaire qui sont citées. Dans ce système informationnel, nouveau pour la

plupart des étudiants, l'ombre du concours plane au-dessus de chacun et rend difficile une projection harmonieuse dans les apprentissages.

Dans les actions des étudiants, nous percevons l'apprentissage d'une pratique qui consiste à trier / classer leurs propres ressources. Au-delà de la catégorisation, les étudiants développent peu de logique info-communicationnelle qui consisterait à participer, échanger, confronter des points de vues sur les réseaux sociaux numériques. Le passage de l'individuel vers le collectif par la publication est rarement atteint. La publication engage une visibilité de soi, de son identité qui reste fragile chez des étudiants en acquisition d'une identité professionnelle. C'est donc un moment important qui demande confiance en soi et en ses apprentissages. Le sentiment d'être un professionnel compétent en information-documentation peut-il réellement s'exprimer avant d'obtenir le Capes ? Certaines formations ont réussi à faire émerger cette position d'expertise chez des étudiants en formation (Chomienne et Lehmans 2010).

La prise de conscience de l'existence d'un écosystème individuel et collectif peut aider les étudiants et les professeurs à élaborer un processus de formation adapté à cette profession en pleine évolution et à le vivre de manière plus sereine. En effet, si certaines compétences (Perrenoud, 1993) sont relativement dissociables du développement global de la personne (et des méthodes didactiques d'acquisition) d'autres, plus nombreuses, dont la mise en œuvre dépend d'une synergie avec d'autres compétences, rendent nécessaire ou recommandent un type défini de formation, s'appuyant de manière soutenable sur une pratique formative de la veille et du travail collaboratif.

Cette démarche de recherche collaborative est à interroger du point de vue de l'implication des étudiants et ce questionnement gagnera à faire l'objet de travaux ultérieurs.

Bibliographie :

Baltz, C. (1998). Une culture pour la société de l'information ? : position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 35 (2), 75-82.

Chaudiron, S. et Madjid Ihadjadene, M. (2009). Des processus aux pratiques: quels modèles informationnels pour analyser l'accès à l'information en contexte professionnel ? In Colloque international « Evolutions technologiques et information professionnelle : pratiques, acteurs et documents », 10 -11 décembre, Université Stendhal, laboratoire GRESEC.

Chomienne, E. et Lehmans, A. (2012). *Réseaux sociaux et apprentissages collaboratifs à l'université*. Colloque international de l'université à l'ère du numérique, Lyon.

Cifali, M. (1991). *Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences : enjeux actuels*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Dewey, J. (1938/1964). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France.

Fabre, I., Liquète, V. et Gardies, C. (2010). Pratiques informationnelles et construction des savoirs dans une communauté. *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, 10, 1-14.

Felix, P-L., Merminod, N. et Defelix. C. (2009). L'approche coopérative en sciences de gestion : Comment la mettre en œuvre, la valider et la légitimer ? Une recherche sur un pôle de compétitivité, *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 35 (XV), 141-160.

Heron, J. et Reason, P. (1997). *Cooperative inquiry: Research into Human Condition*. London : Sage.

Jeanneret, Y. (2000). *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Lille : Presses du Septentrion.

Jouët J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages, *Réseaux*, 100, (18), 487-521.

Le Marec, J. (2001). L'usage et ses modèles : quelques réflexions méthodologiques. *Spirale*, 28, 105-122.

Kerneis, J. (2011). La démarche d'enquête et l'engrammage des textes : un moyen collaboratif d'aboutir à une incertitude soutenable : le cas de la formation scientifique et professionnelle d'étudiants en documentation. Communication au *IVème Colloque spécialisé en sciences de l'information (cossi) « Information, incertitudes, intelligences »*. Poitiers, 19-20 juin.

Lehmans, A., Fraysse, P., Liquète, V. (2012). Modes de représentation et de circulation de « l'information verte » : le cas de l'architecture. In « Stabilité et dynamisme dans l'organisation des connaissances ; *Colloque international Intelligence collective et organisation des connaissances* » : actes du 8ème colloque international du chapitre français de l'ISKO, (Lille, 27-28 juin 2011). Paris : Hermès ; Lavoisier.

Liquète, V. (2012). *Des pratiques d'information à la construction de connaissances en contexte : de l'analyse à la modélisation SEPICRI*, HDR, Université de Rouen.

Moeglin, P. (2011). Les TIC(E) dans l'enseignement supérieur : questionner la question. In Barbot, M.-J., Massou, L. *TIC et métiers de l'enseignement supérieur : Emergences, transformations*. Questions de communication, série actes 14, 227-242.

Paul, V. et Perriault J. (2004). Pratiques d'information et de communication : l'empreinte du numérique. *Hermès*, 39, 9-16.

Peirano, R. (2012). Veiller/apprendre. *Médiadoc*, 9, 5-6.

Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Rosnay, J. de (1998). Pour une diététique de l'information. *Cahiers pédagogiques*, 362, 8-9.

Sander, E. (2007). Comment Internet change notre façon de penser ». *Sciences Humaines*, 186, 363-369.

Thiault, F. (2012). Penser l'information-documentation en milieu scolaire comme un métier original. *Inter CDI*, 238, 30-33.

Vonk, J.H.C. (1992). *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.